

Capitolo ottavo

Caregiver nella complessa rete interattiva di educatori e insegnanti

(Loredana Cena, Antonio Imbasciati)

8.1 I legami supportivi nello sviluppo infantile: i caregiver multipli

Le prospettive attuali della teoria dell'attaccamento, della psicoanalisi, dell'Infant Research sono concordi nel sostenere l'esistenza di una precoce competenza del neonato a stabilire relazioni differenziate con più figure affettive di riferimento.

Il bambino ha la capacità di instaurare relazioni di attaccamento con figure affettive nell'ambito familiare come la madre, il padre, i fratelli, i nonni, ma anche relazioni supportive con altri caregiver che si prendono cura di lui attraverso un rapporto stabile e continuativo, come baby sitter o altre figure educative in istituzioni come asili nido e scuola primaria (Goossens, van Ijzendoorn, 1990; Grossmann et al., 1999; Cassibba, 2003). Possono inoltre subentrare altre istituzioni a tutela dell'infanzia, come genitori affidatari o adottivi, che si occupano del bimbo quando le cure familiari sono carenti o a rischio. Ogni individuo nell'infanzia può avere due o tre legami di attaccamento all'interno della famiglia e altrettanti legami con figure al di fuori dell'ambito familiare; se può usufruire di più figure di attaccamento, durante l'assenza di quella primaria può ricevere sicurezza e protezione dalle altre (Tavecchio, van Ijzendoorn, 1987). Con la crescita aumenta la possibilità per il bambino di stabilire legami con altre figure come amici, educatori, insegnanti, allenatori sportivi; i legami di attaccamento con i propri genitori possono durare in genere per tutta la vita, gli altri invece dipendono dal ruolo che assumono le persone coinvolte.

Per il bambino è possibile stabilire legami affettivi con figure diverse, ma queste relazioni non diventano sempre legami di attaccamento: è molto importante distinguere tra legami di attaccamento e altre relazioni affettive; il bam-

bino può trovarsi inserito in una rete di relazioni con più adulti che possono diventare figure di attaccamento, mentre altre figure affettive e di coinvolgimento, come compagni di gioco o parenti o insegnanti, sebbene partecipino alla sua vita affettiva non diventano necessariamente figure di attaccamento (Howes, Hamilton, 1992a, 1992 b). Esiste una differenza tra figura di attaccamento e compagno di gioco (Bowlby, 1969): il bambino cerca la figura di attaccamento quando sta male, è stanco, per sentirsi protetto e confortato; cerca i compagni di gioco quando vuole giocare o esplorare l'ambiente, dopo aver localizzato dove si trova la figura di attaccamento; la funzione di figura di attaccamento non è tuttavia incompatibile con la funzione ludica: la madre si può impegnare in attività ludiche e un amico può anche diventare figura di attaccamento. Due gruppi di ricerca propongono delle linee guida per l'identificazione delle figure di attaccamento supportive: van Ijzendoorn (van Ijzendoorn et al., 1992) e il gruppo di Howes (Howes et al., 2001).

Il gruppo di van Ijzendoorn (van Ijzendoorn et al., 1992) riferendosi agli studi empirici, valuta la sicurezza dell'attaccamento e individua le categorie delle figure di attaccamento che possono essere alternative a quella primaria. In particolare vengono identificate due categorie: le educatrici del nido e della scuola materna e un'altra categoria di caregiver come i genitori affidatari, o adottivi, gli educatori, gli operatori dei centri di accoglienza e delle case-famiglia, con cui il bimbo stabilisce un legame in genere dopo che una prima relazione di attaccamento è stata costruita e poi si è interrotta; vengono anche considerati in questa seconda categoria gli insegnanti delle scuole speciali con cui i bambini stabiliscono un legame nel contesto di precedenti difficoltà di relazione con gli adulti.

L'attaccamento nei confronti di caregiver multipli comporta una considerazione dei modelli operativi interni del bambino: i bambini costruiscono differenti modelli operativi interni basati su differenti esperienze relazionali (Bowlby, 1958); nei casi di caregiver multipli occorre considerare l'organizzazione che assumono i modelli interni delle varie relazioni. Sono state individuate quattro ipotesi (van Ijzendoorn, Sagi, Lambermoon, 1992): a) l'ipotesi della monotopia, in cui il legame di attaccamento verso la figura materna è il prototipo di tutti gli altri legami di attaccamento

(Main, Kaplan, Cassidy, 1985); b) l'ipotesi di una gerarchia tra i diversi modelli di attaccamento (Bretherton, 1985): la rappresentazione che il bambino ha del caregiver principale, in genere la madre, è la più influente e il grado di sicurezza dell'attaccamento materno ha effetti sulla sicurezza di tutte le altre relazioni di attaccamento; c) l'ipotesi di un modello organizzativo in cui ogni legame di attaccamento è indipendente per qualità ed effetto sullo sviluppo: le diverse rappresentazioni delle relazioni di attaccamento sarebbero diversamente influenti in diversi ambiti evolutivi (Suess, Grossmann, Sroufe, 1992); d) il modello che ipotizza una struttura organizzativa in cui il bambino integra tutte le sue relazioni di attaccamento in una singola rappresentazione (van Ijzendoorn et al., 1992): gli esiti evolutivi delle relazioni di attaccamento possono essere predetti prendendo in considerazione la qualità di tutti i legami di attaccamento della rete sociale del bambino; in questo modello una relazione di attaccamento non è meno importante di un'altra; resta ancora tuttavia da chiarire il processo attraverso cui queste rappresentazioni multiple siano integrate tra loro. Nella letteratura sull'attaccamento gli studi e le ricerche fanno riferimento a questi diversi modelli per l'interpretazione dei dati, e i diversi autori si schierano per l'uno o l'altro a seconda dei principi teorici che ritengono più significativi: restano comunque ipotesi che la ricerca empirica deve convalidare.

L'altro gruppo di ricercatori (Howes et al., 2001) indica caratteristiche indipendenti dalla sicurezza per individuare le condizioni adeguate che consentono ad un caregiver di diventare figura di attaccamento. In tale orientamento si ritengono essenziali almeno tre criteri (Howes, 1999) perché una persona coinvolta nella vita affettiva del piccolo possa diventare figura di attaccamento diversa dalla madre: prendersi cura dei bisogni fisici, emotivi del bambino; essere una presenza costante e continua nella vita del bambino; avere un adeguato investimento emotivo con il bambino. I criteri che servono per identificare specifiche figure di attaccamento per uno specifico bambino non individuano categorie di figure di attaccamento.

Quando il bimbo viene affidato a una struttura come l'asilo nido, l'educatrice diventa una figura di riferimento in quanto svolge funzioni di cura e di sostegno fisico ed emotivo simili a quelle fornite dalla madre: il periodo in cui un bam-

bino viene inserito all'asilo nido corrisponde a quello sensibile in cui si costituisce il legame di attaccamento e l'educatrice o l'educatore si trovano pertanto nella condizione di poter diventare una figura di attaccamento, se sono in grado di instaurare una relazione che assolve alle particolari condizioni di dedicare tempo al bimbo, di manifestare una certa qualità nelle cure rivolte al piccolo, di avere una partecipazione emotiva, nonché la capacità di stimolazione sociale del bimbo, consentendogli attività esplorative dell'ambiente e di gioco (Bombi, Scittarelli, 1998).

Quando un bimbo a 1-2 anni incontra una educatrice ha già almeno un modello interno di legame di attaccamento e le ricerche che esaminano gli aspetti di questa nuova relazione valutano se gli antecedenti sono gli stessi della relazione primaria madre-bambino, e come sono le caratteristiche dei contesti in cui questa si sviluppa. La costruzione di una relazione di attaccamento con l'educatrice segue in genere le modalità degli altri legami di attaccamento (Howes, Oldham, 2001): prima il bimbo si rivolge a diverse figure educative che si prendono cura di lui e poi seleziona e si concentra su quella che maggiormente risponde alle esigenze di un legame di attaccamento (Raikes, 1993), rispondendo differenzialmente a quelle educatrici che sono presenti per lunghi periodi di tempo rispetto a quelle che vede saltuariamente. La qualità della relazione con l'educatrice ha la tendenza a essere stabile se essa rimane sempre la stessa: quando invece si verificano dei cambiamenti la qualità della relazione può cambiare (Barnas Cummings, 1997); ciò può indicare che il bimbo costruisce nuove rappresentazioni delle sue relazioni con le nuove educatrici (Howes, Hamilton, 1992b).

Alcune ricerche rilevano che la qualità della relazione di attaccamento costruita con l'educatrice può spesso essere indipendente da quella manifestata nei confronti della madre (Goossens, van Ijzendoorn, 1990; Howes, 1999; Howes, Hamilton 1992a, 1992b; Howes, Matheson, Hamilton, 1994): i bambini che hanno instaurato un attaccamento sicuro con la madre non sempre stabiliscono un analogo attaccamento con l'educatrice (van Ijzendoorn et al., 1992). Come per altre figure di attaccamento viene rilevata una concordanza tra la qualità dell'attaccamento del bambino con la madre e l'educatrice se entrambe condividono le stesse idee circa il modo di rapportarsi col bambino (Howes, Matheson,

1992); la sicurezza dell'attaccamento verso la prima maestra è però predittiva della relazione con gli insegnanti successivi (Howes, Hamilton, Phillipsen, 1998).

La qualità dell'attaccamento dipende dalle caratteristiche specifiche della storia tra il bambino e quella figura specifica di riferimento: la qualità del legame con l'educatrice è correlata alla sensibilità che essa manifesta nei confronti dei bisogni del bambino, e può costituirsi come base sicura se gli consente di esplorare l'ambiente circostante ed essere per lui punto di riferimento nei momenti di difficoltà (Cassibba, 2003).

Per quanto riguarda le caratteristiche predittive dell'attaccamento con l'educatrice, i bambini che dimostrano un attaccamento sicuro manifestano anche una maggiore competenza sociale con i pari (Howes, Matheson, Hamilton, 1994; Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Cassibba, van Ijzendoorn, D'Odorico, 2000), sono meno aggressivi e intrattengono attività ludiche più articolate sia con il gruppo dei pari, sia con l'educatrice.

Effetti positivi dell'asilo nido possono trasferirsi poi nella scuola materna (Andersson, 1989), ma gli studi suggeriscono molta attenzione: può essere rilevato un deficit se i bimbi sono stati precocemente istituzionalizzati (Bowlby, 1973), o se la permanenza al nido è troppo prolungata, ed è associata a un mancato adattamento sociale del bambino (Vandell, Corasaniti, 1990); questo può portare anche effetti negativi sulla qualità dell'attaccamento alla madre (Belsky, Rovine, 1988). Un'assenza troppo prolungata può essere vissuta dal bambino molto piccolo come un abbandono (Jager, Weinraub, 1990): troppo primitive e prolungate separazioni dalla madre interferiscono con la costruzione di un legame sicuro. Le separazioni possono generare una sensazione di sfiducia sulla disponibilità della madre, il che ha fatto riflettere su tutti i casi in cui una madre impegnata lavorativamente può essere meno disponibile ai bisogni del bambino. Sono state peraltro rilevate correlazioni tra l'inserimento del bambino all'asilo entro il primo anno di età e un attaccamento alla madre di tipo evitante (Belsky, 1988).

A queste considerazioni sfavorevoli per l'asilo nido si oppongono interessanti argomentazioni (Sroufe, 1988): i bambini al nido sperimentano la separazione dalla madre, ma queste separazioni sono prevedibili e c'è sempre un ritorno della madre; queste esperienze sarebbero pertanto

favorevoli per lo sviluppo di un attaccamento sicuro, se la madre si mantiene disponibile ed emotivamente vicina al bambino nel resto del tempo che trascorrono insieme.

Recenti contributi hanno evidenziato che la precocità dell'inserimento al nido può causare un disadattamento del bambino se avviene in determinati periodi precoci, come dai 6 ai 12 mesi e poi anche dai 18 ai 23 mesi (Varin, Riva Crugnola, Molina, 1996). Questi periodi vengono segnalati come particolarmente delicati e problematici perché il periodo prima dei 12 mesi è quello in cui si sta ancora formando il legame di attaccamento con la madre, mentre quello tra i 18 e i 24 mesi è indicato come crisi di riavvicinamento al genitore: il bimbo in questo periodo, attraverso la deambulazione sta acquisendo una sua autonomia e può temere di perdere il genitore, se si allontana da lui (Mahaler, Pine, Bergman, 1975).

Va dunque particolarmente curato il momento dell'inserimento al nido (Fava, Cassibba, 1990), che deve avvenire in modo graduale, con la presenza nei primi tempi del genitore come base sicura, per consentire al bimbo di esplorare il nuovo ambiente; va curata anche la modalità di relazione che il bimbo stabilisce con l'educatrice attraverso la comunicazione non verbale e soprattutto corporea, con il contatto fisico, durante il cambio del pannolino e attraverso lo scambio di coccole; è necessario inoltre garantire all'educatrice di seguire lo stesso gruppo di bambini che consente una continuità nella relazione (Cassibba, 2003). Va dunque particolarmente curata la scelta dell'asilo nido e tenute in attenta considerazione alcune variabili come la qualità del servizio offerto, la continuità delle stesse educatrici di riferimento, un adeguato rapporto numerico educatrice-bambini, la qualità delle attività educative proposte: se non raggiungono certi livelli di qualità, l'inserimento al nido può diventare fattore di rischio per lo sviluppo del bambino (Howes, 1990; Howes, Phillips, Whitebook, 1992).

La maggior parte degli studi riporta i dati di relazioni educative in cui i bambini non hanno avuto difficoltà nelle relazioni precedenti, ci sono pochi dati relativi a legami in cui la precedente esperienza relazionale sia stata problematica (Howes, 1999): questo farebbe presupporre, per i bambini che hanno avuto antecedenti relazioni mal adattative, la possibilità di stabilire comunque relazioni di at-

taccamento sicure con nuovi caregiver. Relazioni di attaccamento sulla base di ripetute interazioni con i caregiver si stabiliscono anche se i contesti evolutivi sono diversi, così come i legami che si costruiscono a qualche anno di età rispetto a quelli che si formano entro il primo anno di vita: un bimbo con precedenti relazioni mal adattative, se viene inserito in un ambiente con caregiver sensibili può riorganizzare le sue rappresentazioni dell'attaccamento, o stabilire nuovi legami indipendenti che si strutturano sulle interazioni con i nuovi caregiver. Potremmo insomma concludere che, in generale, se le condizioni precedenti l'inserimento sono buone e il livello dell'istituzione altrettanto, la separazione che consegue all'inserimento stesso non è traumatica. Se invece le due sopradette situazioni sono carenti si può pensare che l'inserimento peggiori le condizioni di sviluppo. Se infine l'una delle due situazioni è positiva e l'altra è negativa, gli esiti sono incerti: probabilmente ogni caso sarà diverso da un altro.

Se si considerano poi le relazioni particolari di adozione e di affidamento, nel caso delle relazioni di adozione entro il primo anno di vita non si riscontrano differenze significative nella percentuale di attaccamento sicuro rispetto ai bambini adottati successivamente allo stadio evolutivo di formazione del legame (Howes, 1999). I bambini abusati o trascurati, se vengono trasferiti in centri di accoglienza adeguati, dopo alcuni mesi di inserimento, manifestano legami di attaccamento sicuro con i caregiver (Howes, Segal, 1993). Bambini allontanati da asili comuni e inseriti per problematiche di comportamento in asili speciali, con insegnanti di sostegno particolarmente attente e sensibili, sono in grado di riorganizzare il loro legame di attaccamento, che può diventare più sicuro, in relazione alle ripetute interazioni positive (Howes, Ritchie, 1998).

Nei casi di formazione di legami di attaccamento alternativi, come quelli di affidi, successivi a un attaccamento materno, evidentemente negativo, è facile che il bimbo manifesti una ancor maggiore sfiducia verso il genitore affidatario. Analogamente esperienze con educatrici di scuola materna evitanti possono essere sfavorevoli per la costruzione di attaccamenti sicuri con insegnanti delle scuole elementari (Howes, 1999): in questi casi sarà molto più impegnativa la costruzione di un legame di tipo sicuro nei confronti dei nuovi caregiver, e sarà necessario che gli adul-

ti mettano in atto comportamenti particolarmente sensibili e attenti verso il bimbo per aiutarlo (Chisholm et al., 1995). Altri studi indicano peraltro che i genitori affidatari, che hanno un punteggio elevato alla valutazione della sensibilità hanno anche bimbi che presentano punteggi di sicurezza maggiori (Marcus, 1991).

Il grado di sicurezza dell'attaccamento verso un caregiver non va però utilizzato come criterio per stabilire se si tratti di una figura di attaccamento alternativa: Howes (1999) ritiene sia più ragionevole osservare come si organizzi una relazione di attaccamento alternativa e considerare anche l'insicurezza comunque come una modalità di attaccamento. Nei casi di bambini che presentano un legame di attaccamento insicuro-evitante verso il caregiver, può sembrare non esista una relazione: se il caregiver è una figura di attaccamento alternativa, diventa difficile riconoscere se è presente un legame di attaccamento insicuro o non c'è attaccamento e quando questo non è chiaro nei bambini in affido o abusati, ospiti dei centri di accoglienza, con meno di tre anni e con caregiver multipli, può anche essere erroneamente espressa una diagnosi di disturbo reattivo dell'attaccamento (Zeanah, 1995). Le situazioni possono dunque essere assai complesse.

8.2 L'osservazione della relazione educativa e di apprendimento

La complessa rete interattiva che comprende i bambini e i loro caregiver educativi è stata osservata in questo ultimo decennio, oltre che nel quadro della teoria dell'attaccamento, con modalità e prospettive differenti e ne sono state rilevate con maggiore attenzione le varie dimensioni che la costituiscono, non solo familiari, ma anche extrafamiliari. La relazione bambino-educatore e bambino-insegnante si presentano come importanti opportunità per lo sviluppo e la crescita del bimbo, nelle situazioni di normalità, ma anche come prevenzione nelle situazioni di rischio familiare e sociale.

In letteratura le dimensioni affettivo-emotive delle relazioni insegnante-allievo sono state osservate secondo un approccio psicoanalitico (Salzberger-Witttemberg, Polacco, Osborne, 1983; Blandino, Granieri, 1995; Imbasciati, Cena, 1989),

secondo la teoria dell'attaccamento (Goossens, van Ijzendoorn, 1990), nell'ambito della psicologia cognitivista e comportamentista (Meazzini, 1978; Di Pietro, 1990, 1995; Fabio et al., 2009), della psicologia dell'educazione (Gordon, 1991; Folgheraiter, 1992; Marciano, 2003; Bombi, Scittarelli, 1998; Fele, Paoletti, 2003; Cadamuro, Farneti, 2008) e della psicologia dello sviluppo secondo l'approccio interattivo-costruzionista (Liverta Sempio, Marchetti, 2001). Anche se con strumenti e vertici di indagine diversi, gli studi effettuati convergono nella considerazione che un adeguato legame affettivo bambino-educatore costituisca una dimensione supportiva e integrativa alle relazioni familiari e una fonte di ulteriori risorse negli ambiti extrafamiliari che intervengono direttamente nell'educazione dell'infanzia.

Un approccio nuovo allo studio della relazione bambino-educatori-insegnanti proviene dalla Teoria Generale dei Sistemi (Pianta, 1999), in cui il ruolo delle relazioni tra adulti e bambini viene affrontato secondo una prospettiva che fa riferimento sia alla Psicologia dello Sviluppo sia ai paradigmi della teoria dell'attaccamento, e fornisce indicazioni teoriche e applicative molto interessanti, fruibili in ambito scolastico, sociale e familiare. Secondo la Teoria Generale dei Sistemi, le classi e le relazioni tra bambini, educatori e insegnanti sono considerati sistemi, cioè unità composte di diverse parti tra loro interdipendenti: agendo su ognuna di esse si interagisce sull'intero sistema, che fruito positivamente o negativamente a seconda dell'intervento apportato. L'insegnante è un sistema e le dimensioni della sua esperienza, le risorse che trasferisce in ambito professionale non sono solo ciò che manifesta nella relazione con il bambino, ma tutto ciò che costituisce la complessa rete interattiva in cui è inserito. Anche il bambino è un sistema (motorio, cognitivo, emotivo) in cui le varie componenti sono entità interdipendenti che fanno parte di quel processo organizzato e dinamico che è lo sviluppo. In ambito educativo spesso si interviene settorialmente su ognuna di queste componenti e si incorre in un processo di valutazione parcellizzato del bambino, che invece, in quanto sistema, non può essere studiato in termini di parti isolate. Se si considera il bambino come un sistema evolutivo, l'osservazione e la valutazione di un comportamento non vanno intese in relazione ad un solo ambito di fun-

zionamento, ma all'organizzazione complessiva del comportamento, con riferimento a esigenze particolari e alla fase di sviluppo in cui si trova il bambino. Ogni ambito è interdipendente dall'altro, il funzionamento in un settore è correlato agli altri: le qualità affettivo-emotive dell'interazione tra educatore, insegnante e bambino possono essere predittive delle competenze cognitive (Pianta, Harbers, 1996); la qualità della relazione affettiva regola i processi di apprendimento, emotivi, lo sviluppo del linguaggio, l'autostima (Sroufe, 1989).

La relazione primaria costituisce il fondamento su cui si basa il processo cognitivo di apprendimento (Imbasciati, Cena, 1989) e l'aspetto affettivo della relazione favorisce l'apprendimento di abilità sociali e di auto-regolazione, consente un'espressione delle funzioni evolutive di base come l'attaccamento e l'esplorazione: numerosi sono gli studi che dimostrano come l'interazione tra bambino-genitore influenzi le competenze scolastiche nei primi anni di scuola (Pianta, Harbers, 1996; Toth, Cicchetti, 1996); anche l'adattamento scolastico del bambino è correlato alla qualità della relazione primaria con i genitori (Eliker et al., 1992). La presenza di relazioni disturbate nella prima infanzia con le figure di attaccamento è un fattore di rischio per il bambino, che può sviluppare problemi di condotta già nella scuola dell'infanzia (Campbell, 1990).

Le relazioni tra educatore-bambino e insegnante-bambino rispecchiano le relazioni genitore-bambino e assolvono alle stesse funzioni (Pianta, 1999): i processi relazionali in ambito educativo e scolastico forniscono un supporto fondamentale allo sviluppo delle abilità scolastiche (Pianta, Walsh, 1996).

Costruire interventi in ambito educativo e scolastico utilizzando in modo strategico e intenzionale i processi relazionali consente di migliorare l'adattamento del bambino. Le relazioni educatore-insegnante-bambino hanno funzioni supportive (Pianta, 1999): in quelle situazioni che sono definite a rischio sociale, in cui il termine «rischio» è un modo per definire un problema ma è anche una modalità per individuare il contesto della prevenzione (ad esempio, la relazione tra genitore-bambino può essere problematica e diventare una fonte di rischio per lo sviluppo del bambino stesso), le relazioni con gli educatori e gli insegnanti costituiscono una risorsa potenziale e un supporto per lo

sviluppo del bambino, nell'elevare i suoi livelli di competenza e abbassare i livelli di insuccesso in ambito scolastico e di integrazione sociale. Le probabilità di insuccesso scolastico sono fattori di rischio ad alta incidenza di disagio sociale, dovute a numerose cause: le ricerche attuali sono orientate alla prevenzione del rischio e alla ricerca dei fattori protettivi; le relazioni tra adulti e bambini vengono considerati fattori di protezione in grado di esercitare una riduzione degli effetti del maltrattamento e della carenza di cure, del disagio sociale infantile e delle problematiche di apprendimento.

Pianta definisce i primi anni di scolarità come periodo «sensibile» (Pianta, Walsh, 1996) in cui le opportunità offerte dal legame educatore-bambino possono influenzare i risultati scolastici e le successive relazioni insegnante-bambino. La competenza relazionale del bambino, dalla nascita all'ultimo periodo della scuola primaria, è correlata alla competenza relazionale dei contesti che sostengono il suo sviluppo e alla qualità delle relazioni con gli adulti, educatori prima e insegnanti poi: nell'infanzia le relazioni primarie regolano lo sviluppo del bambino; le relazioni con gli adulti costituiscono l'impalcatura e la base di tutte le altre attività educative e scolastiche in cui il bambino è inserito.

Nella qualità delle relazioni educative viene rinvenuta una certa costanza: quando i bambini passano dall'asilo alla scuola (Howes, Phillipsen, 2000) e dal primo al secondo anno della scuola primaria (Pianta et al., 1995), la relazione con gli insegnanti ha la tendenza a essere qualitativamente costante.

Pianta (1999) prende in considerazione i grandi temi (Greenspan, 1989) che attraversano lo sviluppo infantile e li esamina in prospettiva relazionale: 1) la funzione di regolazione dell'attività fisiologica, 2) l'attaccamento, 3) la formazione del senso di fiducia in sé e dell'autonomia, 4) la capacità di organizzare le risorse personali e ambientali, 5) la relazione tra pari, 6) la formazione del senso del sé, l'autocontrollo e l'uso dei simboli astratti.

Nella prima infanzia vengono considerati elementi di osservazione la regolazione dell'attività fisiologica e dell'attenzione condivisa, che costituiscono i temi di studio della psicologia dello sviluppo, dell'Infant Research, ma anche della teoria dell'attaccamento e degli attuali approcci

psicoanalitici. Nei primi 6 mesi di vita il bimbo impara ad organizzare con modalità cicliche i momenti di veglia, sonno, nutrimento, regolati dal caregiver (Hofer, 1994); apprende i ritmi di regolazione del sonno, della veglia, e dell'alimentazione, dalla routine con cui il suo caregiver si occupa di lui; questa organizzazione regolare e prevedibile delle pratiche di accudimento costituisce la base per il raggiungimento del senso del sé (Sroufe, 1989); il bambino impara a modulare i momenti di attenzione congiunta e di reciprocità all'interno delle azioni con il caregiver. In questa prima fase dello sviluppo si possono manifestare nel bimbo pattern comportamentali disadattativi di regolazione, per mancanza o eccesso di attivazione, di difficoltà ad essere consolato e tranquillizzato: sono queste esperienze che vengono collegate a pattern di adattamento incompetente e di attaccamento insicuro (Greenspan, 1992; Sroufe, 1996). Gli aspetti disregolatori dello sviluppo, se non adeguatamente controllati dal caregiver, per incompetenza, maltrattamento, abbandono, carenza di cure, possono dare origine alle prime relazioni disturbate del bimbo, non solo in ambito familiare, ma in senso più esteso con altri caregiver; le difficoltà nel livello di attenzione condivisa e di impegno nella relazione si manifestano come problemi di regolazione comportamentale ed emotiva anche nello sviluppo sociale e scolastico, così come rilevato in ricerche condotte nelle scuole materne e fino al secondo anno delle elementari (Egeland et al., 1993).

Per quanto riguarda la regolazione emotiva del bambino nelle sue dimensioni positive e negative, all'educatore è richiesto di alleviare il disagio emotivo, interpretare le emozioni, rinforzare le esperienze emotive positive; la comprensione, l'espressione e il controllo delle emozioni da parte di un educatore sono correlate a un buon rendimento scolastico del bambino (Thopson, 1994); le relazioni con gli insegnanti sono determinanti per lo sviluppo di un adeguato collegamento tra emozione e azione: l'insegnante può sostenere il bimbo nel definire i suoi stati affettivi, come l'ansia, lo può aiutare a collegare l'affetto e il comportamento e a moderare l'attivazione.

Le relazioni interpersonali bambino-genitore, bambino-educatore sono sistemi diadici che hanno una funzione di regolazione del comportamento del bambino: le modalità di tale regolazione vengono apprese nella prima infanzia e

sono trasferite in altri ambiti tra cui quello scolastico; il concetto di «regolazione» (Sameroff Emde, 1989) viene utilizzato per scandire agli aspetti peculiari della relazione anche all'interno del sistema scolastico e sociale in cui il bambino è inserito. Le interazioni che sono continuative e prolungate nel tempo favoriscono lo strutturarsi di pattern relazionali che esercitano un'influenza sul meccanismo di regolazione attraverso «codici individuali» (Sameroff, Emde, 1989): questi codici, sintetizzano le caratteristiche della relazione che il caregiver ha nei confronti del bambino. I codici che caratterizzano le relazioni del caregiver si manifestano nelle interazioni quotidiane con i bambini, soprattutto nei processi di microregolazione: la qualità dell'interazione si riscontra nel modo in cui le azioni educative sono rivolte all'altro. Nella valutazione degli scambi interattivi osservabili nella relazione occorre prestare attenzione al grado di coinvolgimento e di responsività che l'educatore e l'insegnante hanno rispetto ai bisogni del bambino, al tono emotivo espresso nella comunicazione, alla spontaneità del comportamento, alla vicinanza fisica e alla cura. Nello scambio di interazioni tra il bambino, l'educatore e l'insegnante vengono coinvolti i processi associati alla comunicazione, alla percezione e all'attenzione; va valutato, ad esempio, il modo in cui un bambino comunica i suoi bisogni e desideri, il modo in cui l'adulto reagisce a questi segnali, e come i due membri della diade interpretino ognuno il comportamento dell'altro (Pianta, 1999).

Le caratteristiche della qualità dell'interazione tra bambini e educatori nell'asilo nido prima, poi nella scuola materna e successivamente nella scuola primaria e ancora oltre tra insegnanti-allievi, sono scandite da reciprocità, sensibilità, coordinazione e sincronia, come quelle genitore-bambino (Howes, Hamilton, 1992a, 1992b; Sameroff, Emde, 1989; Pianta, Nimetz, Bennet, 1997): un educatore e un bambino che ridono insieme sono un esempio di reciprocità e sincronia, un insegnante che coglie un momento di frustrazione del bambino durante un'attività scolastica e interviene con un elemento di aiuto è un esempio di sensibilità; gli aspetti qualitativi dell'interazione sono indicativi dei codici individuali adottati dall'adulto nella relazione scolastica.

Secondo Pianta (1999) gli insegnanti possono proporre se stessi come modello di regolazione; creando routine prevedibili e interazioni che permettano ai bambini di utiliz-

zare modalità rappresentazionali di regolazione: diversamente un bambino potrà manifestare difficoltà a funzionare a livello cognitivo, se l'insegnante non offre opportunità di autoregolazione e richiede attenzione in classe solo per soddisfare invece i suoi bisogni emotivi. I bambini diventano tanto più competenti nelle modalità di regolazione quanto più il contesto relazionale dà loro la possibilità di esserlo: nei primi anni di scuola l'insegnante assume un ruolo di sostituto dei genitori (Hamilton, Howes, 1992); la relazione insegnante-bambino può assumere diverse qualità, essere intima, affettuosa o distante e formale, o conflittuale (Howes, Matheson, 1992): la qualità della relazione è correlata alla capacità dell'insegnante di interpretare i bisogni del bambino e di rispondervi in modo adeguato, di regolare le sue emozioni e porre limiti al suo comportamento.

Il secondo importante tema preso in considerazione riguarda lo sviluppo del legame di attaccamento a partire dalla fine del primo anno di vita. I pattern di regolazione emotiva dell'attenzione e le strategie per la regolazione del comportamento (Cassidy, 1994) prendono origine nel contesto primario dell'attaccamento. La relazione bambino-genitore studiata all'interno del paradigma della teoria dell'attaccamento costituisce la base teorica ed empirica a cui fa riferimento la maggior parte delle ricerche attuali per studiare l'influenza delle successive relazioni nello sviluppo del bambino. Le caratteristiche dell'attaccamento tra genitore-bambino vengono prese in considerazione per identificare i processi che stanno alla base delle relazioni bambino-educatore e poi insegnante-allievo. I bambini sviluppano un adattamento precoce ed esplorano il mondo in modo indipendente e autonomo, se hanno appreso a utilizzare il caregiver primario come supporto e «base sicura» per l'esplorazione (Sroufe, 1989): l'adattamento si realizza in un contesto relazionale, in primis nelle relazioni con i genitori attraverso cui si costituiscono dei pattern di adattamento per affrontare le prime sfide dello sviluppo (Pianta, 1999). Se questi pattern sono efficaci, vengono adottati per organizzare le risposte alle sfide successive e vengono trasferiti nelle relazioni educatore-bambino. Le relazioni positive, che secondo il paradigma dell'attaccamento potrebbero essere definite come sicure tra bambino e insegnante, regolano positivamente l'esperienza com-

plessiva del bambino nel contesto della classe, consentono una maggiore stabilità emotiva alle classi (Lynch, Cicchetti, 1992), costituiscono una «base sicura» per le esplorazioni delle relazioni con i compagni (Howes, Hamilton, Matheson, 1994), e l'esplorazione di nuove situazioni di apprendimento, con un miglioramento complessivo del rendimento scolastico (van Ijzendoorn et al., 1992; Pianta, 1997a).

Il numero delle relazioni di attaccamento non è limitato (Cassibba, 2003): il bambino si costituisce come sistema aperto e i comportamenti di attaccamento vengono estesi ad altri adulti, come gli educatori e gli insegnanti. Alcune ricerche condotte nelle scuole materne mettono in evidenza come l'educatore abbia funzione di figura di attaccamento (Howes, Hamilton, 1992a, 1992b) e gli insegnanti siano figure salienti per lo sviluppo di relazioni intime in grado di assolvere alle funzioni di regolazione, importanti per lo sviluppo del bambino (Pianta, 1992): il bambino sviluppa un modello operativo interno della sua relazione di attaccamento con i caregiver primari, che viene trasferito in altri contesti relazionali (Elicker, Englund, Sroufe, 1992).

La sicurezza del legame di attaccamento verso un caregiver è correlata alla sua capacità di essere sensibile e rispondere adeguatamente ai bisogni del bambino (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978). Un attaccamento sicuro si sviluppa in relazione a pattern interattivi in cui il caregiver si dimostra responsivo, disponibile e in grado di regolare l'attenzione e l'emozione del bimbo: le strategie per la regolazione acquisite nella relazione primaria genitore-bambino vengono trasferite nelle relazioni con figure adulte non parentali, come educatori e insegnanti a cui il bambino fa affidamento per ricevere protezione e conforto (Pianta et al., 1997). Se i bambini manifestano un attaccamento sicuro verso i propri genitori, trasferiscono su altre figure adulte i pattern di attaccamento (Thompson, 1999): in particolare i bambini che presentano un attaccamento sicuro nella scuola materna hanno maggiori competenze anche in altre relazioni con educatori (Suess, Grossmann, Sroufe, 1992; De Mulder et al., 2000), dimostrano maggiori capacità nel chiedere aiuto in condizioni di stress e sanno stabilire buone amicizie; sono più cooperativi e manifestano maggiori competenze sociali e capacità ludiche (Sroufe, 1983).

I bambini con attaccamento insicuro ambivalente mani-

festano con gli educatori della scuola materna comportamenti di difficile consolabilità, sono tesi, impulsivi (Erikson, Sroufe, Egeland, 1985); i bambini insicuri evitanti hanno comportamenti isolati e ostili (Troy, Sroufe, 1987).

La terza tematica importante per le dinamiche relazionali si riferisce alla formazione del senso di fiducia in se stessi e dell'autonomia che il bambino acquisisce nel secondo anno di vita (Pianta, 1999). Il senso di fiducia in sé favorisce l'esplorazione e la costruzione della autonomia: l'autonomia e la capacità esplorativa vengono sostenuti da una relazione di attaccamento sicuro, che consente al bambino di muoversi nel mondo circostante sviluppando abilità motorie, cognitive e comunicative che sostengono le sue esplorazioni. Questa fase di sviluppo costituisce la base delle relazioni tra genitori e bambini e del comportamento che i bambini manifestano in ambito extrafamiliare a cominciare dal nido, con gli educatori, e poi nella scuola primaria con gli insegnanti; la fiducia in se stessi all'interno prima dei gruppi nella scuola materna e successivamente nella scuola primaria fonda le sue origini nelle relazioni genitore-bambino e sulla capacità dell'educatore e dell'insegnante di fornire una base sicura per le sue esplorazioni; si è visto che le competenze sociali e cognitive nei bambini della scuola primaria sono correlate alla presenza di una base sicura costituita da un educatore-insegnante-adulto (Pianta, 1997a).

Una quarta tematica dello sviluppo riguarda la capacità di organizzare le risorse disponibili: se il senso di fiducia in sé viene appreso prevalentemente all'interno della comunicazione non verbale (Kopp, Wyer, 1994), la capacità di organizzare le risorse disponibili si sviluppa con l'apprendimento del linguaggio e della funzione simbolica. La capacità di creare immagini interne e condividerle con gli altri, attraverso le funzioni simboliche del linguaggio, è un passo successivo nello sviluppo del bambino e costituisce la capacità rappresentazionale (Greenspan, 1989): i processi simbolici diventano importanti negli anni della scuola primaria perché consentono di creare significati condivisibili nell'ambito delle relazioni scolastiche con gli insegnanti e con i pari (Greenberg, et al., 1991) e dipendono dalle relazioni di attaccamento sicuro con i caregiver. Occorre tenere in considerazione che lo stile relazionale di un educatore e un insegnante, nell'interazione con il bambino, può suscitare in lui reazioni diverse: ha importanza

la percezione che il bambino ha del suo educatore e del suo insegnante (Pianta 1994; Lynch, Cicchetti, 1992), così come hanno profonda risonanza le rappresentazioni che l'educatore e l'insegnante hanno dei loro alunni. Il tipo di cura che un educatore e un insegnante ha ricevuto nella sua infanzia è correlato con l'interpretazione e la reazione che lui ha rispetto ai segnali emotivi del bambino: le modalità di rappresentazione che gli educatori e gli insegnanti hanno delle relazioni dei bambini nella loro classe comprende le esperienze relazionali che essi hanno a loro volta avuto quando erano bambini, con le loro figure affettive di riferimento. Il modello operativo interno che l'educatore e l'insegnante hanno introiettato contiene le regole che essi applicheranno nei loro contesti educativi e che derivano dalle loro esperienze relazionali passate: un educatore e un insegnante possono stabilire relazioni di maggiore vicinanza con i bambini, a seconda delle rappresentazioni delle relazioni adulto-bambino che costituiscono i loro modelli operativi interni (Pianta, 1999).

La quinta tematica dello sviluppo (Pianta, 1999) riguarda le relazioni tra pari, nel periodo prescolare e scolastico: la qualità delle relazioni tra bambini-educatori e insegnanti è correlata al tipo di relazione che il bambino instaura a sua volta con i pari (Howes et al., 1994); molte dinamiche che si manifestano nella relazione con gli educatori e gli insegnanti possono essere rilevate anche nelle relazioni con i compagni. Le relazioni tra pari sono correlate a loro volta con le relazioni primarie; i bambini che hanno sviluppato una relazione di attaccamento sicuro nei confronti dei loro caregiver, stringono più facilmente legami di amicizia con i pari (Howes, Hamilton, Matheson, 1994) sia nella scuola materna (Park, Waters, 1989), sia nella scuola primaria (Pastor, 1981). I bambini con attaccamento insicuro manifestano un comportamento meno adattato al contesto relazionale (Grossmann K.E., Grossmann L.K., 1991); nei casi di attaccamento evitante si segnala la presenza, nella scuola primaria, di aggressività verso educatori, insegnanti e compagni, scarsa capacità di attenzione e minori capacità di negoziare i conflitti, con atteggiamenti di passività o aggressività (Renken et al., 1989); nei casi di attaccamento ansioso ambivalente i bambini mostrano comportamenti piagnucolosi e vittimistici (Shaw et al., 1997).

L'ultimo tema dello sviluppo preso in considerazione dall'analisi relazionale di Pianta (1999) riguarda il senso stabile del Sé che si realizza attraverso il consolidamento delle funzioni di autocontrollo e di rappresentazione simbolica che il bambino ha appreso precedentemente: i bambini con attaccamento evitante non hanno acquisito strategie di autocontrollo e sviluppano strategie autonome di regolazione delle emozioni, escludendo dalla consapevolezza le emozioni negative; nelle situazioni di attaccamento resistente o ambivalente i bambini esprimono invece con difficoltà forme di autoregolazione, perché attendono questa risposta dai loro caregiver (Sroufe, 1996).

8.3 La valutazione della relazione educatore-bambino e alunno-insegnante

In letteratura la maggior parte degli strumenti utilizzati in ambito educativo e scolastico serve per valutare aspetti dell'apprendimento, cognitivi e sociali, mentre le qualità emotive e relazionali delle interazioni sono poco indagate (Pianta, 1999).

Gli strumenti costruiti per l'osservazione della relazione educativa valutano la qualità della relazione tra educatori, insegnanti e bambini possono essere costituiti da strumenti di osservazione sia della relazione diadica educatore-bambino, insegnante-allievo sia per l'osservazione globale della classe.

Gli strumenti per l'osservazione delle relazioni nella classe possono essere utilizzati anche per specifiche valutazioni mirate alle interazioni diadiche (Ladd, Price, 1987; Laparo, Pianta, 1996). Il *Teacher Attachment Q-Set* (Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Howes, Matheson, Hamilton, 1994; Pianta et al., 1997) valuta le relazioni tra bambini ed educatori nella prima infanzia: è un adattamento dell'*Attachment Q-Set* (Waters, 1987; Waters, Deane, 1985) costruito per valutare l'attaccamento dei bambini piccoli alle madri. Il *Teacher Attachment Q-Set* è costituito da 90 item che descrivono i comportamenti infantili, in relazione all'attaccamento, osservati dall'educatore e in classe. La durata delle osservazioni è variabile: gli item sono raggruppati in 9 gruppi a seconda delle caratteristiche del comportamento del bambino; a ogni comportamento è asse-

gnato un punteggio con cui si elabora il profilo complessivo della relazione.

L'osservazione della relazione diadica educatore-bambino e insegnante-allievo viene studiata secondo prospettive e metodologie diverse: la valutazione può essere effettuata dal punto di vista del bambino e dal punto di vista dell'insegnante.

Se l'osservazione viene condotta dal punto di vista del bambino vengono utilizzate interviste e questionari che valutano la qualità delle rappresentazioni che il bambino ha dell'insegnante; la maggior parte di questi strumenti sono stati costruiti per bambini di almeno otto anni, tuttavia possono essere adattati anche ad età inferiori. Il Modulo dell'Intervista Clinico di Goldstein (1993) è costituito da una serie di domande che vengono rivolte al bambino: gli si chiede di raccontare esperienze relative alla sua vita a casa, a scuola, con i compagni. L'intervista ricerca informazioni sulle relazioni a livello di esperienze specifiche: la capacità di ricordare esperienze specifiche è considerata infatti un buon indicatore per la valutazione della relazione (Main, 1996); attraverso l'intervista si possono ottenere informazioni sui modelli rappresentazionali che i bambini hanno delle relazioni con i loro insegnanti. Per valutare le rappresentazioni che i bambini hanno dei loro genitori viene usata la tecnica della storia della bambola (George, Solomon, 2001), che nei primi anni della scuola primaria viene adattata per indagare le rappresentazioni che i bambini hanno dei loro insegnanti; si tratta di un'intervista-gioco semistrutturata in cui il bambino deve completare delle storie, drammatizzando il loro contenuto per mezzo di bambole che l'intervistatore gli fornisce: le trame riguardano situazioni di gioco, della vita in classe in cui compare un pericolo, attività di socializzazione e di esplorazione.

Anche i questionari vengono utilizzati per indagare le rappresentazioni che i bambini hanno delle relazioni con gli insegnanti: la Scala della Qualità relazionale (Wellborn, Connell, 1987) è costituita da 17 item e considera due dimensioni: la qualità emotiva, cioè le emozioni positive e negative che un bambino sperimenta con l'insegnante, e la ricerca della vicinanza psicologica che riguarda l'intensità del desiderio che il bambino ha per la vicinanza di un adulto. Gli item prevedono una scala a 4 punti e consentono di rilevare i modelli rappresentazionali che i bambini hanno

nei confronti dei loro insegnanti; è stata rilevata una correlazione con le esperienze relazionali che i bambini hanno con i loro genitori.

Un'altra scala di valutazione è la Scala della Misurazione delle Esperienze in classe (Johnson et al., 1985), costituita da 8 item che valutano come il bambino percepisca il supporto e l'aiuto che gli provengono dall'insegnante in situazioni sociali e di apprendimento; attraverso la sotto-scala della Cura Percepita gli viene richiesto di valutare l'insegnante rispetto all'attenzione e alla cura che manifesta verso di lui.

Un altro strumento è l'Inventario del Trattamento dell'Insegnante (Marshall, Weinstein, 1984) in cui viene richiesto ai bambini di valutare il comportamento e l'attenzione prestata loro dall'insegnante; vengono valutate anche le percezioni che il bambino ha circa le aspettative dell'insegnante. Il *Separation Anxiety Test* (SAT), strumento costruito per misurare l'ansia di separazione dai genitori, è stato messo a punto anche nella versione per il contesto scolastico (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2001): misura la qualità della relazione insegnante-bambino in età scolare. Il SAT è un test semiproiettivo volto a elicitarne la rappresentazione del legame affettivo del bambino con adulti significativi, in questa versione rispettivamente con gli insegnanti. È costituito da due set di sei fotografie (uno per i maschi e l'altro per le femmine) in cui vengono presentate situazioni di separazione in ambito scolastico. Attraverso questo strumento è possibile cogliere la varietà delle esperienze relazionali che un bambino può vivere in ambito scolastico e comprendere in maniera più approfondita il mondo emozionale del bambino di fronte a differenti situazioni di separazione dall'insegnante, situazioni fino ad ora poco indagate.

Anche la valutazione delle relazioni, dal punto di vista dell'insegnante utilizza questionari e interviste. Tra i questionari la Scala della Relazione Studente-Insegnante – STRS (Pianta, 1994) valuta le percezioni che gli insegnanti hanno rispetto ai propri allievi: lo strumento, costruito sulla base della teoria dell'attaccamento, consiste in 31 item e valuta due dimensioni: la Relazione Positiva, che misura le caratteristiche della comunicazione che i bambini hanno nei confronti dell'insegnante, e la dimensione della Dipendenza, che valuta la percezione che l'insegnante ha rispetto alla dipen-

denza del bambino nei suoi confronti; le relazioni vengono valutate in base a vari pattern che considerano l'emozione, il grado di coinvolgimento e l'impegno del bambino e dell'insegnante. Lo strumento consente anche di delineare dei profili relativi agli stili relazionali degli alunni e degli insegnanti, che possono consentire abbinamenti mirati tra insegnante e allievi nella costituzione dei gruppi classe: ad esempio, alunni in condizioni di rischio per maltrattamento possono essere abbinati con un insegnante che incoraggi la comunicazione e l'espressione delle emozioni; questo può favorire una compensazione delle lacune provenienti da relazioni inadeguate che i bambini possono avere con i loro genitori (Pianta, 1999).

Un altro strumento utilizzato dal punto di vista clinico è l'Indice dello Stress da Insegnamento – ITS (Greene, Abidin, Kmetz, 1999), costituito da 90 item che misurano due dimensioni: la Risposta dell'Insegnante al Comportamento dell'Alunno e la percezione delle Interazioni e dell'Efficacia Personale per la valutazione della compatibilità tra bambino insegnante; non viene valutata specificamente la relazione, ma le esperienze degli insegnanti rispetto alla loro efficacia e alla salute mentale degli allievi.

Le interviste semistrutturate sono costruite sulla base di altre, come l'*Adult Attachment Interview* – AAI – (Main, Goldwin, 1994), e indagano le rappresentazioni delle relazioni: raccolgono le rappresentazioni degli insegnanti rispetto alle loro relazioni con i bambini. L'Intervista sullo Sviluppo per il Genitore (Pianta et al., 1993; Pianta, 1997a) è stata costruita per valutare le rappresentazioni dei genitori e l'Intervista sulla Relazione per l'Insegnante (TRI) è un adattamento per gli insegnanti; le domande valutano la relazione dell'insegnante, il grado di socializzazione, il supporto rivolto a favorire un migliore rendimento scolastico e le rappresentazioni affettive. Le rappresentazioni vengono indagate rispetto a tre dimensioni: il contenuto delle rappresentazioni, la modalità con cui l'insegnante percepisce se stesso in relazione al bambino, la tonalità affettiva espressa; le risposte vengono codificate su una scala a 4 punti.

8.4 Gli interventi psicopedagogici e clinici

Pianta (1999) presenta tre possibili modalità di intervento

psicopedagogico e di terapia comportamentale con cui è possibile intervenire nelle relazioni educatore-insegnante-bambino: fornire informazioni agli insegnanti, lavorare sulle loro rappresentazioni delle relazioni, interagire direttamente con il bambino.

Informare gli insegnanti sulle tematiche relazionali è un primo intervento che ha principalmente funzioni psicopedagogiche: si ritiene importante che gli insegnanti comprendano il comportamento sociale degli allievi per poter individuare i loro bisogni di cura e di sviluppo; la conoscenza delle fasi dello sviluppo socio-emotivo del bambino può consentire agli insegnanti di modulare il proprio comportamento e adattarlo ai bisogni reali dei bambini, insegnando loro a elaborare l'esperienza sociale ed emotiva nel contesto di una relazione sicura con un adulto. La modalità con cui il bambino reagisce alle esperienze sociali difficili è in rapporto al grado di sicurezza e fiducia che percepisce nel rapporto con le persone con cui entra in relazione; secondo la prospettiva dei sistemi relazionali è importante non tanto il cambiamento del comportamento isolato, ma i pattern e la qualità dell'interazione, che può avere una ricaduta sul sistema stesso nel suo complesso; il cambiamento della relazione con un singolo alunno può estendere i suoi effetti benefici alle relazioni nella classe.

L'analisi e la modificazione delle rappresentazioni dell'insegnante è una altra modalità di intervento clinico: si rende necessaria quando la percezione che l'adulto ha del comportamento del bambino è associata a elementi negativi; l'obiettivo principale dell'intervento è modificare le percezioni negative che gli insegnanti hanno nei confronti dei bambini. Il modello rappresentazionale che un insegnante ha rispetto ai suoi scolari si fonda sull'esperienza relazionale di se stesso come alunno; determina il suo comportamento nei confronti dei bambini e costituisce una rappresentazione di se e dell'altro, che se ha connotazioni negative può ostacolare lo sviluppo positivo della relazione educativa. Le rappresentazioni degli insegnanti possono essere analizzate secondo diverse modalità: all'interno di piccoli gruppi, attraverso sedute individuali o forme di auto valutazione. La gestione del comportamento dei bambini nelle classi (Goldstein, 1993; Fabio et al., 2009) è un modello di intervento psicopedagogico che prevede interventi mirati a creare negli insegnanti rappresentazioni più

flessibili e differenziate, a contestualizzare i comportamenti dei bambini e a migliorare il tono emotivo della classe, consapevolizzando l'insegnante dell'influenza che il suo comportamento può avere sul bambino. Una tecnica che si è rivelata molto utile per intervenire sulle rappresentazioni degli insegnanti è la videoregistrazione e l'uso del feedback: è possibile realizzare filmati di interazioni specifiche bambino-educatore-insegnante e utilizzarli in sedute di consulenza con gli insegnanti; si filma la classe per un tempo adeguato al problema da osservare, riprendendo sia i momenti problematici, sia i momenti positivi, per poter evidenziare aspetti differenti della relazione. Il filmato viene rivisto poi con l'insegnante; la strategia utilizzata negli interventi consiste nell'individuare con l'insegnante sia i pattern comportamentali appropriati, sia quelli problematici a cui poi si cercherà di dare possibili soluzioni, proponendo strategie adeguate di risposta, che l'insegnante potrà sperimentare nelle situazioni concrete della vita scolastica: l'obiettivo dell'intervento è il cambiamento dei pattern interattivi inadeguati tra l'educatore e il bambino.

Due modalità di intervento rivolte alla modificazione dell'interazione tra insegnante e bambino utilizzano come strategie la Banca del Tempo e la Gestione delle Contingenze. La Banca del Tempo prende spunto dagli interventi con i genitori e si basa sulla osservazione che le interazioni problematiche adulto-bambino sono spesso dovute a difficoltà dell'adulto a seguire specifiche attività di apprendimento o di gioco del bambino (Greenberg et al., 1991) manifestando atteggiamenti controllanti, con tendenza all'intrusione nelle attività dei bambini. L'intervento consiste in una serie di procedure per aiutare l'adulto a interagire col bambino, senza imporsi direttamente: nel programma per i genitori (Barkley, 1987) viene prospettato al genitore di dedicare almeno 20 minuti al giorno con il bambino, impegnandosi in un'attività scelta dal bambino stesso. Nelle scuole viene utilizzata la tecnica denominata Banca del Tempo (Pianta, 1997 b): viene chiesto all'insegnante di trascorrere individualmente con un bambino dai 5 ai 15 minuti al giorno, seguendolo nelle attività che lui desidera svolgere, senza imporgli vincoli o limiti; l'obiettivo è quello di accumulare esperienze interattive positive per rendere più salda la relazione e tollerare momenti di difficoltà o conflittualità, tensioni e disac-

cordi; l'obiettivo è che nei momenti di difficoltà insegnante e bambino possano utilizzare quegli aspetti positivi della relazione che hanno appreso nel tempo trascorso insieme.

L'altra modalità di intervento è la Gestione delle Contingenze: i principi teorici a cui la tecnica fa riferimento sono quelli del condizionamento operante; gli obiettivi comportamentali e le regole vengono comunicati al bambino, poi si procede attraverso l'intervento che consiste nel dare risposte contingenti di rinforzo ai comportamenti positivi del bambino; le interazioni contingenti consentono al bambino di acquisire prevedibilità e disponibilità nella relazione con l'educatore-insegnante e a quest'ultimo di acquisire un maggiore senso di efficacia come regolatore della interazione.

Oltre a interventi sulla relazione vengono anche prospettati degli interventi rivolti globalmente alla classe: il sistema classe viene considerato come il «caso», oggetto dell'osservazione e dell'intervento. Si è riscontrato che i pattern relazionali delle interazioni osservate variano a seconda della classe e la relazione bambino-insegnante presenta caratteristiche tipiche a seconda del gruppo classe in cui è inserita (Pianta, 1994). Se sono presenti livelli elevati di conflitto o di emozioni negative nelle relazioni, la situazione della classe va affrontata in una prospettiva globale. Una strategia per influenzare le interazioni a livello della classe è di trattare contemporaneamente in un contesto individuale i sentimenti e le opinioni dell'insegnante, riguardo le relazioni con i bambini e il suo ruolo di insegnante. La suddivisione delle classi in piccoli gruppi migliora la qualità delle interazioni tra bambino e insegnante: i bambini possono ricevere feedback più frequenti e individualizzati (Pianta, Walsh, 1996).

Un altro intervento proposto a livello di classe, per favorire migliori relazioni bambino-insegnante, è il Sistema di Gestione del Comportamento: vengono proposte tecniche di condizionamento operante che utilizzano l'osservazione e la ricompensa del comportamento competente del bambino nella classe e che si basano sulla Gestione delle Contingenze; è richiesto all'insegnante di osservare registrare e rinforzare positivamente con premi e ricompense il comportamento ritenuto corretto.

Pianta (1999) prospetta anche interventi mirati nelle situazioni di disturbo o di patologia e suggerisce che i più

efficaci agenti di cambiamento vanno applicati nei contesti in cui il problema si verifica, dunque nel contesto scolastico; qui si rilevano problemi non soltanto di apprendimento ma sociali e comportamentali e la scuola può contribuire sia alla comparsa, sia alla risoluzione di essi. In ambito scolastico è possibile sviluppare interventi attraverso attività di prevenzione o di recupero: le relazioni tra insegnante-allievo sono considerate una risorsa del contesto educativo; gli adulti che possono assumere questo ruolo è elevato e dunque le risorse presenti per attuare l'intervento sarebbero già esistenti nella struttura scolastica (nell'organizzazione della scuola primaria, ad esempio, i bambini vengono a contatto con più insegnanti, di classe, di laboratorio), tuttavia sono risorse attualmente poco considerate, rispetto all'obiettivo di contenere il rischio di disturbi e promuovere lo sviluppo dei bambini; i bambini che presentano problematiche di apprendimento o di comportamento spesso manifestano anche relazioni conflittuali con gli insegnanti (Pianta et al., 1995); attraverso una risoluzione della conflittualità relazionale è possibile raggiungere anche un miglioramento del comportamento sociale e dell'apprendimento.

Possiamo conclusivamente sottolineare come la complessa e intrecciata rete di ricerche che nella fine del precedente capitolo abbiamo considerato come dimostrazione dell'importanza dello studio delle prime fasi dello sviluppo della vita agli effetti di uno sviluppo migliore (o meno peggiore) degli esseri umani, sia ulteriormente confermata dal trasferimento e dallo sviluppo di quelle ricerche alle epoche successive, e in particolare, come qui abbiamo voluto sottolineare, all'ambito educativo-scolastico.

Qui le scienze psicologiche si coniugano con la pedagogia e questa da quelle trae indirizzi di intervento che possono essere adeguati alla base psicologico-strutturale con la quale i bambini arrivano all'osservazione e all'azione degli insegnanti. Di qui discendono problemi di formazione degli insegnanti stessi, che investono tutta l'organizzazione scolastica di un paese.